

**L'AVENIR DU FRANÇAIS  
EN ÉDUCATION**

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



# **RECRUTEMENT ET RÉTENTION DES ENSEIGNANTS ET DES AIDES-ÉLÈVES AUTOCHTONES POUR LES ÉCOLES FRANCOPHONES MINORITAIRES ET LES PROGRAMMES D'IMMERSION FRANÇAISE**



**ACUFC**

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS  
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE

Ce rapport a été rédigé par Eva Lemaire (Ph. D.) de l'Université de l'Alberta au Campus Saint-Jean pour le compte de l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) qui tient à reconnaître le financement du Gouvernement du Canada.



# SOMMAIRE

Depuis septembre 2019, à la suite de la révision des normes de qualité de l'enseignement (Alberta Education, 2018) et en réponse aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015), les enseignants albertains doivent désormais posséder la compétence suivante : ils doivent être en mesure d'intégrer les savoirs et les perspectives autochtones dans leur enseignement. Plusieurs recherches ont cependant démontré un certain manque d'adhésion à cette orientation ainsi qu'un manque de formation en la matière, que ce soit chez les futurs enseignants dans le cadre de la formation initiale (Tupper & Cappello, 2008) ou chez les enseignants en poste (Scott et Gani, 2018). Cependant, de nouvelles études (Côté, 2021, Lemaire, en cours) tendent à indiquer une mobilisation croissante des acteurs du milieu de l'éducation à l'égard de l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones ainsi que de l'éducation à la réconciliation.

En Alberta, ce changement de perception est lié de manière directe à l'obligation de mettre en œuvre de nouvelles compétences définies par le ministère de l'Éducation (Alberta Education, 2018), soit la « compétence 5 », selon laquelle les enseignants doivent « développe[r] et applique[r] des connaissances de base sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits dans l'intérêt de tous les élèves ».

Face à la mise en place de nouvelles politiques éducatives imposant l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones dans l'enseignement ainsi qu'au manque de formation des enseignants actuels qui, pour la plupart, ne sont pas des Autochtones, il semble essentiel de devoir augmenter la présence d'enseignants autochtones dans les écoles. Le slogan *Nothing About Us Without Us* (rien sur nous sans nous) est un principe de non-appropriation culturelle et d'inclusion qui devrait guider les pratiques éducatives à venir. Or, d'après l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019), les enseignants autochtones représenteraient à peine 2 % des enseignants (au secondaire) en Alberta. La présence d'enseignants autochtones œuvrant dans les écoles francophones, dans les programmes d'immersion française et dans les cours de français des écoles anglophones de la majorité est, quant à elle, quasi invisible et, dans tous les cas, peu documentée. La province compte pourtant des écoles proches des réserves et des établissements autochtones ainsi que des écoles situées dans les quartiers à forte concentration autochtone, qui offrent des programmes d'immersion française, des cours de français ou encore qui sont elles-mêmes francophones.

Notre recherche vise à remettre en question l'absence ou l'invisibilité des enseignants autochtones qui enseignent le français et en français. Nos objectifs sont les suivants :

- Identifier des enseignants (et des aides-élèves) autochtones qui, en Alberta, travaillent dans les écoles de langue française ou auraient les qualifications nécessaires pour y travailler;

- Mieux comprendre le vécu des enseignants (et des aides-élèves) autochtones qui ont choisi d'enseigner dans les écoles francophones et les programmes d'immersion, en particulier les facteurs qui les ont incité ou motivé à faire ce choix ainsi que les obstacles auxquels ils ont fait face dans leur cheminement professionnel;
- Mieux comprendre le vécu des enseignants (et des aides-élèves) autochtones qui enseignent le français ou qui ont les qualifications pour le faire, mais qui ont choisi de se joindre au système scolaire anglophone.

Les résultats de l'enquête de terrain menée au moyen d'entretiens avec trois enseignants autochtones qui travaillent dans des écoles francophones minoritaires en Alberta ou qui ont la certification pour le faire indiquent que les rares enseignants autochtones identifiés observent un intérêt accru pour l'éducation autochtone de la part de leurs collègues et du milieu de l'éducation, mais un intérêt qui demeure superficiel. Les enseignants autochtones participant à la présente étude pilote indiquent être à la fois en position de répondre aux besoins de formation ayant trait à l'éducation à la réconciliation, tout en étant questionnés sur leur identité et sur leur manque éventuel de connaissances. Tous redoutent d'être utilisés comme un membre d'une minorité symbolique par une administration qui cherche à répondre aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015) sans toutefois mettre en place le soutien nécessaire pour développer des environnements de travail pleinement inclusifs et donner aux enseignants concernés les moyens de se former et d'agir. Ces enseignants craignent de se retrouver dans l'obligation de jouer le rôle de « l'Autochtone de service » au détriment de leur propre individualité, de leurs intérêts et autres compétences.

Les recommandations que nous avons émises à la fin de ce rapport s'adressent aux directions scolaires (directions générales et directions d'établissement) afin de mettre en place des pratiques inclusives à l'intention des rares enseignants francophones (ou francophiles) qui s'identifient comme Autochtones.

# TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....	6
REVUE DE LITTÉRATURE .....	9
MÉTHODOLOGIE .....	13
ANALYSE.....	16
1. Un intérêt accru de la communauté scolaire à l'égard des enseignants autochtones.....	16
2. Des discussions superficielles sur l'identité culturelle des enseignants autochtones, une identité questionnée .....	17
3. La pression de devoir répondre à des besoins en jouant un rôle.....	18
RECOMMANDATIONS À L'INTENTION DES CONSEILS SCOLAIRES .....	19
DISSÉMINATION DE LA RECHERCHE.....	21
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	22
Annexe 1 – Formulaires .....	24
Formulaire de consentement du conseil scolaire. ....	24
Formulaire de consentement pour les participants (versions française et anglaise).....	28

# MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Depuis septembre 2019, à la suite de la révision des normes de qualité de l'enseignement (Alberta Education, 2018) et en réponse aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015), les enseignants albertains doivent désormais posséder la compétence suivante : ils doivent être en mesure d'intégrer les savoirs et les perspectives autochtones dans leur enseignement. Plusieurs recherches ont cependant démontré un certain manque d'adhésion à cette orientation ainsi qu'un manque de formation en la matière, que ce soit chez les futurs enseignants dans le cadre de la formation initiale (Tupper & Cappello, 2008) ou chez les enseignants en poste (Scott et Gani, 2018). Cependant, de nouvelles études (Côté, 2021; Lemaire, en cours) tendent à indiquer une mobilisation croissante des acteurs du milieu de l'éducation à l'égard de l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones ainsi que de l'éducation à la réconciliation.

En Alberta, ce changement de perception est lié de manière directe à l'obligation de mettre en œuvre de nouvelles compétences définies par le ministère de l'Éducation (Alberta Education, 2018), soit la « compétence 5 », selon laquelle les enseignants doivent « développe[r] et applique[r] des connaissances de base sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits dans l'intérêt de tous les élèves ». Cette compétence englobe « les capacités :

- a. À comprendre les répercussions historiques, sociales, économiques et politiques :
  - Des traités et des accords avec les Premières Nations;
  - De la législation et des accords négociés avec les Métis;
  - Des pensionnats autochtones et de leurs séquelles;
- b. À appuyer le rendement des élèves au moyen d'approches collaboratives, adoptées à l'échelle de l'ensemble de l'école, de renforcement des capacités pour l'éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits;
- c. À utiliser les programmes d'études pour offrir à tous les élèves des possibilités de développer une connaissance, une compréhension et un respect des histoires, cultures, langues, contributions, perspectives, expériences et contextes actuels des Premières Nations, des Métis et des Inuits;
- d. À appuyer les expériences d'apprentissage de tous les élèves en utilisant des ressources qui reflètent et démontrent avec exactitude la force et la diversité des Premières Nations, des Métis et des Inuits. »

Cette nouvelle compétence est l'une de six énumérées dans le référentiel mis à jour par le Ministère, qui accorde ainsi une importance marquée à l'éducation pour la réconciliation. Cette importance est renforcée par le fait que d'autres sous-compétences en lien avec cette compétence 5 sont englobées à d'autres endroits du référentiel. Ainsi, au-delà de la compétence 5 en question, les enseignants doivent également pouvoir être en mesure :

- D'inviter des parents ou des tuteurs, des Aînés ou des gardiens du savoir, des conseillers culturels et des membres de la communauté locale des Premières Nations, métisse ou inuite, à venir à l'école et dans la salle de classe (compétence 1d, Alberta Education 2018 : 3);
- D'améliorer leur compréhension des visions du monde, des croyances culturelles, des langues et des valeurs des Premières Nations, des Métis et des Inuits (compétence 2e, Alberta Education 2018 : 3).

L'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019) indique que les jeunes enseignants, récemment certifiés par la province, ont été davantage formés à ces nouvelles compétences (Ziemiński, 2020). Ainsi, environ 70 % des enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience déclarent être formés à cette compétence professionnelle, comparativement à environ le tiers des enseignants de plus de 10 ans d'expérience. Toutefois, bien que les enseignants soient de plus en plus exposés à cette nouvelle dimension en formation initiale, seulement 25 % des enseignants se disent bien ou très bien préparés alors que 75 % se disent peu ou pas du tout outillés. Dans le milieu francophone minoritaire où les ressources de formation en français sont moindres (Côté, 2021) et où les agents de liaison culturelle autochtones sont rares par rapport au milieu anglophone, on extrapole que le sentiment de compétence des enseignants exerçant en français est moindre encore.

Face à la mise en place de nouvelles politiques éducatives imposant l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones dans l'enseignement ainsi qu'au manque de formation des enseignants actuels qui, pour la plupart, ne sont pas des Autochtones, il semble essentiel de devoir augmenter la présence d'enseignants autochtones dans les écoles. Le slogan *Nothing About Us Without Us* (rien sur nous sans nous) est un principe de non-appropriation culturelle et d'inclusion qui devrait guider les pratiques éducatives à venir. Or, d'après l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019), les enseignants autochtones représenteraient à peine 2 % des enseignants (au secondaire) en Alberta. La présence des enseignants autochtones œuvrant dans les écoles francophones, dans les programmes d'immersion française et dans les cours de français des écoles anglophones de la majorité est, quant à elle, quasi invisible et, dans tous les cas, peu documentée. La province compte pourtant des écoles proches des réserves et des établissements autochtones ainsi que des écoles situées dans les quartiers à forte concentration autochtone qui offrent des programmes d'immersion française, des cours de français ou encore qui sont elles-mêmes francophones.

Notre recherche vise à remettre en question l'absence ou l'invisibilité des enseignants autochtones qui enseignent le français et en français. Nos objectifs sont les suivants :

- Identifier des enseignants (et des aides-élèves) autochtones qui, en Alberta, travaillent dans les écoles de langue française ou auraient les qualifications nécessaires pour y travailler;
- Mieux comprendre le vécu des enseignants (et des aides-élèves) autochtones qui ont choisi d'enseigner dans les écoles francophones et les programmes

d'immersion, en particulier les facteurs qui les ont incité ou motivé à faire ce choix ainsi que les obstacles auxquels ils ont fait face dans leur cheminement professionnel;

- Mieux comprendre le vécu des enseignants (et des aides-élèves) autochtones qui enseignent le français ou qui ont les qualifications pour le faire, mais qui ont choisi de se joindre au système scolaire anglophone.



# REVUE DE LITTÉRATURE

Les travaux de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015) ont permis de mieux prendre conscience des conséquences des politiques d'assimilation mises en place par le gouvernement du Canada à l'égard des Premières Nations, des Métis et des Inuits, en particulier les répercussions des pensionnats autochtones. Comme l'explique clairement Murray Sinclair, à la tête de cette commission :

“Seven generations of children went through the residential schools. And each of those children who were educated were told that their lives were not as good as the lives of the non-Aboriginal people of this country. They were told that their languages, their cultures, were irrelevant. They were told that their people and their ancestors were heathens and pagans and uncivilized and needed to give up that way of life to come to a different way of living. At the same time that that was going on, non-Aboriginal children in the non-Aboriginal school systems of this country were also being told the same thing about Aboriginal people.

So as a result, many generations of children, including you and your parents, have been raised to think about things in a different way, in the wrong way, in a way that is negative when it comes to Aboriginal people. And we need to change that.

It was the educational system that has contributed to this problem in this country, and its educational system, we believe, that's going to help us to get away from this.

We need to look at the way that we educate children.  
We need to look at the way that we educate ourselves.” (Sinclair, 2012)

Traduction :

« Sept générations d'enfants sont passées par les pensionnats autochtones. Et tous ces enfants qui ont été éduqués se sont fait dire que leur vie n'était pas aussi bonne que celle des non-Autochtones de ce pays. On leur a dit que leurs langues, leurs cultures, ne comptaient pas. On leur a dit que leur peuple et leurs ancêtres étaient sauvages et non civilisés et qu'ils devaient abandonner ce mode de vie pour vivre autrement. Durant cette même période, les enfants non autochtones, dans les systèmes scolaires non autochtones de ce pays, se faisaient également dire la même chose au sujet des Autochtones.

Par conséquent, de nombreuses générations d'enfants, y compris vous et vos parents, ont été élevés de manière à réfléchir aux choses d'une façon différente, d'une mauvaise façon, d'une façon négative lorsqu'il s'agit des Autochtones. Et nous devons changer cela.

C'est le système d'éducation qui a contribué à ce problème dans ce pays et, selon nous, c'est le système d'éducation qui nous aidera à nous en sortir.

Nous devons examiner la manière dont nous éduquons les enfants.

Nous devons examiner la façon dont nous nous éduquons nous-mêmes. » (Sinclair, 2012)

L'éducation est un élément essentiel de la réconciliation, la confiance à l'égard du système d'éducation étant à rétablir, souligne notamment l'Aînée Dénée Tha Molly Chisaakay (à paraître). Ce processus est d'autant plus complexe que le système d'éducation tend à reproduire la discrimination systémique dont souffrent les élèves autochtones.

Au niveau postsecondaire, les étudiants autochtones restent largement sous-représentés et sont soumis à des programmes reproduisant une vision eurocentrique des savoirs et de l'éducation. Battiste (2018, p. 126) souligne ainsi :

“With fewer than 10 per cent of Aboriginal peoples between the ages of twenty-four and sixty-four having a university degree, which is one-third the rate of other Canadians, harnessing the potential of Aboriginal youth through Eurocentric education is viewed as an imperative [...]. The harnessing of the potential of Aboriginal youth through education is viewed as a solution to Aboriginal peoples' troubled history, which has prevented them from being full participants in the Canadian economy.”

Traduction :

« Avec moins de 10 % des Autochtones âgés de vingt-quatre à soixante-quatre ans ayant un diplôme universitaire, soit le tiers du taux des autres Canadiens, la réalisation du potentiel des jeunes Autochtones grâce à l'éducation eurocentrique est considérée comme un impératif [...]. La réalisation du potentiel des jeunes Autochtones grâce à l'éducation est considérée comme une solution à l'histoire difficile des peuples autochtones, qui les a empêchés de participer pleinement à l'économie canadienne. »

Pour ce qui est de la formation des enseignants en particulier, Povey et al. (2020) mettent en évidence le fait que les leaders et les universitaires autochtones, impliqués dans la formation des enseignants autochtones et allochtones, subissent également à leur niveau de multiples discriminations qui les empêchent de pouvoir assumer correctement leur rôle de formateur et d'asseoir les visions et les pratiques autochtones de l'éducation et de la réconciliation.

Ainsi, dans ce contexte, on ne peut s'étonner du faible nombre d'enseignants autochtones au Canada. Selon l'analyse de Zieminsky (2020) de l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019), en Alberta, province où se trouve le terrain de notre étude, les enseignants autochtones représenteraient à peine 2 % des enseignants (au secondaire). La présence des enseignants autochtones œuvrant dans les écoles francophones, dans les programmes d'immersion française et dans les cours de français des écoles anglophones de la majorité est, quant à elle, quasi invisible et, dans tous les cas, peu documentée.

Quelques études se sont penchées sur le problème de recrutement et de rétention des enseignants autochtones, notamment dans le contexte australien. White et al. (2007) observent, à la suite d'un projet mené avec de futurs enseignants autochtones, que ceux-ci sont à la recherche

de formations qui leur permettent à la fois d'assoir et de développer leurs connaissances des langues et des cultures autochtones de manière authentique, rejoignant en cela les travaux de Battiste (2002). Avec des formations en éducation qui demeurent systématiquement eurocentrées, les futurs enseignants autochtones font face à une formation initiale peu satisfaisante, qui les outille peu pour apporter dans les classes ce à quoi ils aspirent, soit la possibilité de faire une différence positive dans la scolarisation des élèves autochtones et de contribuer à l'autochtonisation et à la décolonisation des systèmes d'éducation (White et al., 2007), tout en faisant des choix professionnels éclairés.

Par ailleurs, Santoro et Reid (2006) estiment que les enseignants autochtones tendent à renoncer à leur emploi dans la mesure où, une fois formés et en poste, ils font face à différents défis. Ces auteures remarquent d'abord que les enseignants autochtones se retrouvent dans l'obligation d'être responsables de tout ce qui a trait à l'éducation autochtone, que ce soit pour appuyer la réussite des élèves autochtones ou pour éduquer les collègues et les élèves non autochtones, une tâche énorme et malaisée pour de jeunes enseignants qui, à ce titre, doivent déjà affronter les défis qui se posent à tout enseignant en début de carrière. Cette obligation de faire face à la demande de l'établissement concernant la prise de responsabilité pour tout ce qui a trait à l'éducation autochtone nuit aux jeunes enseignants qui, par ailleurs, souhaitent développer leur expertise dans d'autres domaines, en fonction de leurs forces et de leurs intérêts. Les enseignants autochtones rencontrés par Santoro et Reid (2006) témoignent également de leur frustration à n'être vus que comme « l'Autochtone de service » [notre traduction], au détriment de leur individualité ou, tout simplement, de leur identité d'enseignant. Ces auteures soulignent ce qui suit :

“While many non-Indigenous educators look to their Indigenous colleagues to do this vital work because they are the most qualified, non-Indigenous Australians can mistakenly assume that Indigenous teachers are experts on Indigenous culture and will be able to fill gaps in school curriculum. Often underpinning these expectations of Indigenous educators are simplified understandings of Indigenous culture as homogenous, fixed, constant and easily described. No culture is homogeneous – cultures change, are fluid, multiple, mediated by individuals' social class, gender and so on. Cultures are understood differently at different times by individuals who cross cultural boundaries and belong to and identify with different aspects of particular cultures at different times. According to Scott, one of our interviewees who is currently working as a teacher in a secondary school, ‘Being Aboriginal doesn't mean you automatically know everything about being Aboriginal.’” (Santoro et Reid, 2006, p. 290)

Traduction :

« Alors que de nombreux enseignants non autochtones se tournent vers leurs collègues autochtones pour faire ce travail essentiel parce que ceux-ci sont les plus qualifiés, les Australiens non autochtones peuvent supposer à tort que les enseignants autochtones sont des experts de la culture autochtone et qu'ils seront en mesure de combler les lacunes des programmes scolaires. Souvent, ces attentes à l'égard des éducateurs autochtones reposent sur une conception simplifiée de la culture autochtone, considérée comme homogène, fixe, constante et facile à décrire. Aucune culture n'est homogène : les cultures

changent, elles sont fluides, multiples et influencées par la classe sociale, le sexe, etc., des individus. Les cultures sont comprises différemment à différents moments par des individus qui traversent les frontières culturelles et qui appartiennent et s'identifient à différents aspects de cultures particulières à différents moments. Selon Scott, l'une des personnes que nous avons interrogées et qui travaille actuellement comme enseignant dans une école secondaire [précise que] d'"être aborigène ne signifie pas automatiquement que vous savez tout sur le fait d'être aborigène". »

Bien qu'ils soient Autochtones, les enseignants en question n'ont pas nécessairement grandi dans leur culture d'origine, pour de multiples raisons dont le génocide culturel subi par les peuples autochtones dans le monde. Par ailleurs, pour des raisons de mobilité, ils sont susceptibles d'enseigner sur des territoires autres que leurs propres territoires ancestraux. Comme l'explique Santoro et Reid (2006), certaines dimensions culturelles liées au territoire et à la spiritualité ne peuvent pas être enseignées par un enseignant autochtone pas plus que par des enseignants autochtones qui n'ont pas été invités à partager les savoirs en question par des Aînés ou des gardiens du savoir.

Par ailleurs, les attentes placées en leurs collègues autochtones par les enseignants allochtones tend à dédouaner ces derniers de la responsabilité de mettre en œuvre des politiques et des pratiques liées à l'éducation pour la réconciliation. Santoro et Reid (2006) soulignent ainsi l'importance de former les enseignants à travailler aux côtés de collègues autochtones pour soutenir la création d'un environnement de travail inclusif et accueillant ainsi que l'importance de sensibiliser les enseignants allochtones à leurs propres responsabilités afin qu'ils puissent collaborer pleinement aux initiatives favorisant l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones et lutter contre le racisme anti-autochtone.

Santoro et Reid (2006) constatent également que les enseignants autochtones rencontrés dans le cadre de leur recherche sont placés en position de devoir faire le lien avec les communautés autochtones des alentours, soit en amenant des Aînés et des gardiens du savoir dans les classes, soit en assumant un rôle socioéducatif auprès des familles d'élèves autochtones. Non seulement les enseignants en question n'ont pas nécessairement les contacts et les qualifications pour ce faire, mais en raison de ces attentes, ils sont en porte-à-faux avec les communautés locales, dans la mesure où ils sont amenés à assumer un rôle de médiateur qu'ils ne sont pas nécessairement à l'aise de jouer.

Santoro et Reid (2006) insistent enfin sur l'importance vitale de soutenir les enseignants autochtones et de s'engager à former des communautés professionnelles inclusives, qui partagent une vision commune ainsi que les responsabilités liées à l'éducation autochtone. À défaut de quoi les enseignants autochtones, placés sur la sellette dans des rôles complexes et parfois contradictoires, pourraient aisément être étiquetés, à tort, comme n'étant « pas assez compétents », « ayant besoin de soutien » et comme étant problématiques.

# MÉTHODOLOGIE

Notre recherche vise à remettre en question l'absence ou l'invisibilité des enseignants autochtones qui enseignent le français et en français. Nos objectifs sont les suivants :

- Identifier de 5 à 10 enseignants (et aides-élèves) autochtones qui, en Alberta, travaillent dans les écoles de langue française ou auraient les qualifications nécessaires pour y travailler;
- Mieux comprendre le vécu des enseignants (et des aides-élèves) autochtones qui ont choisi d'enseigner dans les écoles francophones et les programmes d'immersion, en particulier les facteurs qui les ont incité ou motivé à faire ce choix ainsi que les obstacles auxquels ils ont fait face dans leur cheminement professionnel;
- Mieux comprendre le vécu des enseignants (et des aides-élèves) autochtones qui enseignent le français ou qui ont les qualifications pour le faire, mais qui ont choisi de se joindre au système scolaire anglophone.

Après avoir identifié des individus faisant partie de la catégorie visée, nous avons réalisé des entretiens individuels qui ont été analysés sur le plan qualitatif (analyse de contenu). Ces entretiens ont été enregistrés en audio ou en vidéo (vidéoconférence).

## ***Limites méthodologiques et obstacles rencontrés***

L'obtention de l'autorisation d'un projet de recherche sur le plan éthique auprès des conseils scolaires anglophones, notamment ceux qui offrent des programmes d'immersion, est un processus relativement compliqué comparativement à celui des conseils scolaires francophones. En effet, les conseils scolaires anglophones de la région centrale de l'Alberta imposent leur propre processus d'autorisation sur le plan éthique, en plus de l'autorisation à obtenir du comité d'éthique de la recherche de l'université. Ce double processus a pris beaucoup plus de temps que prévu, le comité chargé des autorisations n'examinant les demandes que quelques fois par année et étant surtout débordé par la reprise des activités de recherche dans la province, à la suite de l'allègement des mesures sanitaires liées à la COVID-19. L'autorisation du comité d'éthique du conseil scolaire anglophone que nous avions visée pour cette étude n'a ainsi été obtenue qu'en février 2022, ce qui ne nous a pas permis d'avoir une réponse des directions scolaires et de mettre en œuvre le recrutement de plusieurs enseignants en temps opportun. Qui plus est, le processus déterminé par les conseils scolaires anglophones ne permet pas d'envoyer la lettre de recrutement à l'ensemble des écoles et impose au chercheur de ne choisir que quelques écoles ciblées. Cette contrainte importante ne nous a pas permis d'identifier le nombre prévu de participants à la recherche ni de travailler véritablement avec les conseils scolaires anglophones offrant des programmes d'immersion.

Par ailleurs, deux personnes identifiées pour participer à l'étude ont souhaité se retirer du projet, l'une s'étant retirée très tôt dans le processus de recherche, avant même que la collecte de données ne soit amorcée, et l'autre, à la suite de deux longs entretiens de recherche très riches et

plusieurs semaines après la transcription de ces entretiens. Afin de protéger ces personnes, notamment contre de possibles représailles et un risque de stigmatisation si elles venaient à être identifiées, nous avons écarté toutes les informations et les données les concernant. Soulignons ici que c'est la première fois dans notre carrière de recherche que des participants se retirent d'un projet de recherche, surtout après avoir démontré un intérêt pour la discussion amorcée. À notre avis, l'une des principales leçons à tirer de cette situation est la prégnance d'un sentiment de peur face à l'exclusion possible que ces personnes pourraient subir si elles étaient identifiées ou si elles dénoncent des pratiques discriminatoires et du racisme dans leur milieu de travail.

Enfin, il convient de noter qu'aucun enseignant n'a consenti à participer à un balado. Au final, ce projet consiste en une étude de cas reposant sur la participation de trois enseignants autochtones.

### ***Les participants à la recherche***

Les noms ont été changés et le masculin est utilisé de manière systématique pour protéger l'anonymat des participants à la recherche.

**Louis** est un enseignant qui s'identifie comme un Métis, avec un statut officiel de Métis. Ses origines métisses, du côté de sa grand-mère paternelle, ont été occultées dans sa famille, son père n'ayant pas voulu s'identifier comme Autochtone dans le passé. Louis a appris à 16 ans qu'il était d'origine métisse et il a entamé depuis un parcours pour se réappropriier son identité et sa culture ancestrale. D'ailleurs, lorsque Louis a reçu le courriel de recrutement pour trouver des participants à la recherche, relayé par le conseil scolaire, il m'a confié son désir de participer, mais il n'était pas certain d'être assez « autochtone » pour participer. Louis a été scolarisé en français, sa mère étant membre d'une famille bien établie dans la communauté francophone locale. Il a fait des études dans une faculté d'éducation francophone qui prépare les enseignants à enseigner particulièrement en contexte francophone minoritaire et dans les programmes d'immersion. Louis est donc bien ancré dans la communauté francophone. Récemment diplômé, il enseigne depuis seulement deux ans dans une école francophone en milieu urbain.

**André** s'identifie quant à lui comme un Innu, étant lié par sa filiation paternelle à la Première Nation des Pekuakamiulnuatsh, située à Mashteuiatsh, au Québec. Son père n'a pas maintenu de lien avec la réserve. Après le divorce de ses parents, André a vécu avec sa mère, une québécoise francophone non autochtone, qui a toujours tenu à lui rappeler qu'il était un « Indien » et qui a maintenu les droits de son enfant comme personne inscrite et membre d'une Première Nation, et ce, même si André était « le blanc de la famille », selon sa mère, en raison de son teint et de ses yeux clairs. Le grand-père d'André a donné certaines connaissances à ce dernier sur sa culture et André a toujours maintenu des liens avec la réserve. Il s'est toutefois toujours senti un peu en marge. Comme Louis, André s'investit dans un processus pour se réappropriier son identité et sa culture ancestrale. Dans sa jeunesse, André a été scolarisé en français au Québec, une province majoritairement francophone. Jeune adulte, il a déménagé en Alberta pour trouver un emploi comme animateur socioculturel au sein de la communauté francophone. Il est ensuite retourné à l'université pour poursuivre des études en éducation, afin de devenir enseignant dans un contexte francophone minoritaire. Sur le plan professionnel, André est un enseignant



expérimenté. Il enseigne depuis environ trente ans, dans un premier temps en immersion et ensuite dans des écoles francophones en milieu urbain. Il a été très impliqué dans la communauté francophone dans les années 1980 pour affirmer les droits émergents des francophones à une éducation en français. Depuis quelques années, André occupe un poste de « conseiller autochtone » à temps partiel, ce qui lui a permis de se former et de relayer une série d'ateliers de formation destinés aux enseignants.

**Raymond** est un enseignant Métis dont l'identité est liée à la région de Lac Ste. Anne. Il est très impliqué auprès de sa communauté, travaillant avec des Aînés sur des projets de revitalisation de leurs langues ancestrales. Après avoir fait ses stages d'enseignement en immersion française, Raymond a choisi de se joindre au système scolaire public anglophone. Il enseigne désormais depuis deux ans au niveau primaire et il a choisi de travailler en particulier avec des élèves bénéficiant de programmes d'inclusion et d'intervention particuliers. Convaincu que tous les étudiants peuvent réussir, Raymond est passionné par l'enseignement dans les centres urbains et les communautés à faible revenu. Raymond utilise le théâtre, le récit et le chant pour sensibiliser ses élèves à l'importance d'être fier de sa culture et de son identité et pour enseigner l'histoire, la culture et la langue métisses. Quant à son parcours de certification, précisons que Raymond a obtenu un premier diplôme en sciences politiques et en études autochtones, suivi d'un baccalauréat après diplôme en éducation dans une faculté francophone.

# ANALYSE

Dans le cadre de cette analyse, nous mettons en évidence quatre thèmes : a) l'intérêt accru de la communauté scolaire à l'égard des cultures autochtones et, par conséquent, des collègues s'identifiant comme Autochtones, un intérêt qui malheureusement demeure superficiel et qui suscite parfois b) des remises en question des savoirs et de l'identité de ces enseignants autochtones, c) la pression de devoir jouer le rôle de l'« Autochtone de service » et, enfin, d) l'appel d'aller travailler ailleurs, plus près de leurs communautés ancestrales, pour renouer avec leur culture et s'engager auprès d'élèves marginalisés.

## 1. Un intérêt accru de la communauté scolaire à l'égard des enseignants autochtones

Pour André, ce n'est que très récemment que la population canadienne et les communautés scolaires se montrent davantage prêts à faire une place aux peuples autochtones au sein de la société et donc aussi dans le milieu scolaire. Selon lui, cet intérêt accru est possiblement lié non seulement à des politiques éducatives qui affirment clairement l'obligation d'éduquer à la réconciliation, mais aussi à la récente découverte macabre des quelque 7 000 corps d'enfants dans les environs immédiats des pensionnats autochtones, ce qui semble avoir suscité une prise de conscience publique. Selon André, le nombre de formations auxquelles il a été appelé à participer en tant que conseiller autochtone a augmenté au cours des deux dernières années pour atteindre une vingtaine d'intervention.

Les trois individus rencontrés dans le cadre de la présente recherche affirment qu'on leur a témoigné une certaine forme de reconnaissance en lien avec leur identité autochtone : tous indiquent par exemple que des collègues sont venus leur poser des questions et leur demander des conseils pour mieux intégrer des savoirs et des perspectives autochtones dans leur enseignement. Louis souligne aussi qu'il fait partie du comité de réconciliation de son école, aux côtés de ses collègues allochtones, et que son statut de Métis lui permet d'avoir l'occasion de développer ses idées en la matière. Mais pour deux des enseignants autochtones participants, leur sphère de rayonnement se limite à leur propre école. Dans le cas d'André, il est chargé de transmettre en français dans les différentes écoles de la province les formations auxquelles il a participé en tant que consultant autochtone.



## 2. Des discussions superficielles sur l'identité culturelle des enseignants autochtones, une identité questionnée

Pourtant, deux des trois enseignants concernés estiment que e leur identité et leur positionnement par rapport à l'éducation pour la réconciliation fait seulement l'objet de discussions superficielles.

Ainsi, André est surpris qu'après une longue carrière dans le milieu de l'éducation francophone, certains collègues s'étonnent encore de son identité innue, à cause de son teint et de ses yeux clairs. Quant à Louis, lorsqu'il dévoile son identité métisse, il constate que la réaction est souvent très limitée : « On me dit "c'est intéressant", mais ça en reste pas mal là. »

Ces trois enseignants ont pourtant un vécu personnel et familial à partager, notamment un parcours de réappropriation de leur identité culturelle et, à différents niveaux, des savoirs théoriques, pédagogiques et culturels accumulés. Toutefois, il s'agit aussi de reconnaître les conséquences du génocide culturel subi par les peuples autochtones : ces trois enseignants sont tous engagés dans un processus de réappropriation de leur culture ancestrale, nécessairement long et complexe. Il importe dès lors de créer des temps et des espaces à même de soutenir l'émergence ou l'affirmation de l'identité et des savoirs de ces enseignants.

Louis, qui a appris à l'âge de 16 ans qu'il était Métis, explique : « Je manque de connaissances, je manque de temps [pour savoir comment faire vivre les savoirs et les perspectives autochtones dans le curriculum]. [...] Je ne sais pas si je suis assez bien qualifié. C'est dans mon plan de croissance professionnelle. »

Le fait que la plupart des personnes-ressources, dont les Aînés, et des ressources accessibles en Alberta ne s'inscrivent pas dans la sphère francophone complique également la tâche de ces enseignants, qui doivent alors naviguer au mieux une terminologie et des traductions qui peuvent parfois trahir le sens original ou être contestées.

Ainsi, même l'enseignant le plus expérimenté des trois, formé pour offrir des ateliers pédagogiques en lien avec la compétence 5 (Alberta Education, 2018), hésite à proposer des activités basées sur ses propres connaissances et expériences personnelles, de peur qu'elles soient mal reçues ou considérées comme n'étant pas légitimes. Contrairement aux ateliers élaborés par des experts autochtones pour lesquels André a été formé, ce conseiller pédagogique autochtone réserve les quelques activités plus personnelles qu'il offre de manière ponctuelle à une ou deux écoles avec lesquelles il a établi des relations durables et un environnement de confiance.

Enfin plusieurs personnes rencontrées soulignent également l'importance de sensibiliser le système scolaire francophone, les collègues enseignants et les directions aux dimensions systémiques de la colonisation et des violences subies par les peuples autochtones. Si les enseignants

rencontrés ont très rarement eu l'impression de faire face à du racisme exprimé directement à leur égard, plusieurs soulignent le racisme d'ignorance, les collègues n'étant pas en mesure de comprendre les dimensions systémiques du colonialisme et se réfugiant derrière l'excuse du manque de connaissances en la matière (Regan, 2010).

### 3. La pression de devoir répondre à des besoins en jouant un rôle

Deux des trois enseignants évoquent aussi la crainte d'être le membre d'une minorité autochtone symbolique de l'école, amenés à parler superficiellement de leur culture et seulement en lien avec des dimensions positives, plus faciles à valoriser et à évoquer avec les élèves. Ils aimeraient non seulement pouvoir parler de ce qui est actuellement dans le curriculum, mais aussi se sentir appuyés pour évoquer les réalités actuelles et les défis liés à la réconciliation, tout en sachant que ces conversations sur le racisme et la justice sociale sont très délicates à aborder en classe. Ces enseignants redoutent que ces sujets difficiles n'entraînent des remous et ils ne sont pas certains d'avoir le soutien de leur direction si le débat avec les élèves, les parents et l'ensemble de la communauté scolaire devenait houleux. Plusieurs évoquent que de petits gestes d'appréciation ont été posés à leur égard. Toutefois, le fait d'avoir parfois dû répondre à des questions élémentaires a mis en lumière l'ignorance de certains collègues ou de certaines directions. Ceci a contribué à créer, dans certains cas, un environnement insuffisamment sécuritaire et inclusif pour que ces enseignants autochtones puissent ainsi prendre des risques et s'attendre à recevoir du soutien s'ils devaient discuter de manière approfondie les concepts et les réalités complexes en lien avec la réconciliation et la décolonisation de l'éducation.

Les personnes rencontrées soulignent enfin leur désir de voir leur direction scolaire s'engager davantage et jouer un rôle d'allié plus proactif afin qu'elles ne se sentent plus seules face à la lourde responsabilité d'éduquer leurs collègues et que des liens véritables soient créés entre le conseil scolaire et des Aînés, avec des protocoles en place, afin de donner une place et une voix authentiques aux communautés autochtones du territoire pour des partages et des enseignements respectueux et approfondis.

En conclusion, nous laissons la parole aux enseignants rencontrés :

« Je pourrais faire plus pour que mon identité soit valorisée, mais c'est à moi de me bouger. » (Louis)

« L'école devrait faire plus pour rendre la culture visible, mais le faire sans appropriation culturelle, en contact avec des Aînés et en cérémonie. » (Louis)

« Ils savent qui je suis, ce que je fais. Mais j'ai besoin de "vendre plus mon côté autochtone" [pour aller plus loin] et je ne sais pas comment le faire. » (André)

# RECOMMANDATIONS À L'INTENTION DES CONSEILS SCOLAIRES

Afin de recruter davantage d'enseignants autochtones et de maintenir en poste ces derniers, nous suggérons aux directions générales et aux directions scolaires d'explorer les pistes suivantes :

- Se rapprocher de manière proactive des enseignants autochtones identifiés par le conseil scolaire pour amorcer un dialogue respectueux sur l'expérience et les attentes de ces enseignants afin de développer des relations durables;
- Développer des pratiques exemplaires permettant d'inciter les enseignants et les élèves à s'identifier comme des Autochtones, de manière à mettre en place des environnements inclusifs et à développer des initiatives plus nombreuses pour l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones;
- Être proactif en offrant des occasions authentiques de développement personnel et de perfectionnement professionnel, ancrées dans les communautés des Premières Nations et métisses, pour les enseignants qui se sont identifiés comme des Autochtones, sans s'attendre à ce que cet « investissement » porte immédiatement des fruits;
- Offrir davantage de temps de formations et d'occasions d'apprentissage aux enseignants autochtones afin que ces derniers puissent développer des relations et des apprentissages avec les communautés locales et ainsi accroître leur sentiment de compétence;
- Mieux compenser le travail émotionnel des enseignants autochtones qui mènent des activités d'apprentissage, se forment et contribuent à éduquer leurs collègues au sujet du racisme, de la discrimination systémique et du vécu traumatique des politiques coloniales mises en place au Canada;
- Éduquer les enseignants et les directions scolaires sur les pratiques discriminatoires, en mettant notamment l'emphase sur le racisme passif, le tokénisme et les discriminations systémiques afin de créer des communautés de partage inclusives pour les enseignants, les aides-élèves, les conseillers pédagogiques, les intervenants, les élèves et les familles autochtones;
- Nouer des relations avec les communautés autochtones locales et créer des partenariats avec des Aînés et des gardiens du savoir afin que ces derniers puissent à la fois guider les enseignants autochtones et offrir aux élèves et aux enseignants (autochtones ou non) une programmation culturelle riche et authentique favorisant l'inclusion des savoirs et des visions du monde autochtone;

- ▶ Engager une réflexion et un dialogue avec les conseils scolaires et les écoles francophones au sujet de la responsabilité passée, présente et future des établissements francophones dans la colonisation, de manière systémique, et établir des directives claires pour éduquer les enseignants francophones à adopter une posture alliée.

En ce qui concerne l'adoption d'une posture alliée, Carlson et al. (2020) dégagent plusieurs thèmes principaux pour guider les pratiques :

- ▶ **L'importance d'agir** : se dire allié sans passer à l'action (ne pas prendre pas la parole, ne pas dénoncer pas, ne pas s'engager) ne consiste pas à assumer une posture alliée. Il s'agit de savoir prendre des risques en concertation avec les communautés autochtones avec lesquelles on a engagé des relations durables et d'aller à contre-courant face aux pouvoirs et aux structures établies, au besoin;
- ▶ **Penser et agir au niveau structurel et non pas interindividuel** : les systèmes d'oppression et de discrimination ne sont pas principalement le fait d'individus faisant du tort à d'autres individus. Un allié s'intéresse aux dimensions systémiques, pense en dehors des cloisonnements et tient compte de l'intersectionnalité dans son analyse;
- ▶ **L'importance de l'autoréflexivité** : selon Carlson et al. (2020), une grande majorité de textes traitant de la notion d'alliance inclusive abordent l'importance de se positionner et de se situer par rapport à ses privilèges;
- ▶ **Amplifier les voix marginalisées** : une majorité des textes soulignent également que des alliés doivent savoir se tenir en arrière-plan et mettre en valeur les voix des personnes et des communautés marginalisées. Il ne s'agit pas de se mettre au premier plan, mais de donner une place aux voix autochtones en utilisant sa position privilégiée dans la société pour faire entendre ces voix.

# DISSÉMINATION DE LA RECHERCHE

Lemaire, E. (2022). *Recruitment and Retention of Indigenous Teachers in Francophone schools and French Immersion Programs in Western Canada*. Hawaiian International Conference in Education, Kona, janvier 2022.

Lemaire, E. (en cours de rédaction). *Relations entre langue française et langues autochtones : des initiatives éducatives et de recherche pour ébranler les discours et pratiques dans les écoles francophones minoritaires* (titre provisoire). Dans M-P. Lory (dir), *Arborescences, numéro spécial*. (Résumé accepté).

# RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alberta Education (2018). *Norme de qualité pour l'enseignement*. <https://education.alberta.ca/media/3576234/nqe-norme-enseignement.pdf>

Battiste, M. (2018). Reconciling Indigenous Knowledge in Education: Promises, Possibilities, and Imperatives. Dans M. Spooner & J. McNinch, *Dissident Knowledge in Higher Education* (pp. 123-148). University of Regina Press.

Battiste, M. (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education: A Literature Review with Recommendations*. Ottawa: National Working Group on Education and Indian and Northern Affairs Canada.

Carlson, J., Leek, C., Casey E., Tolman, R. & Allen, C. (2019). What's in a Name? A Synthesis of "Allyship" Elements from Academic and Activist Literature. *Journal of Family Violence*, 35, 889–898. DOI : [10.1007/s10896-019-00073-z](https://doi.org/10.1007/s10896-019-00073-z)

Chisaakay, M. (à paraître). *Témoignage vidéo en cours d'édition* [vidéo]. University of Alberta Faculty of Education

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Appels à l'action*. [https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels\\_a\\_l-Action\\_French.pdf](https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l-Action_French.pdf)

Côté, I. (2021). *Le discours des enseignants d'immersion française en Colombie-Britannique sur l'intégration des perspectives autochtone dans leur pratique* [thèse de doctorat, Université Simon Fraser].

Lemaire, E. (2022). *Recruitment and Retention of Indigenous Teachers in Francophone schools and French Immersion Programs in Western Canada*. Hawaiian International Conference in Education, Kona, janvier 2022.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results*. <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.html>

Povey, R., Trudgett, M., Page, S. & Coates, S.K. (2022). Where we're going, not where we've been: Indigenous leadership in Canadian higher education. *Race Ethnicity and Education*, 25(1), 38-54. DOI: [10.1080/13613324.2021.1942820](https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1942820)

Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within*. UBC Press.

Santoro, N. & Reid, J.-A. (2006). 'All things to all people': Indigenous teachers in the Australian teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 287-303. DOI: [10.1080/02619760600795072](https://doi.org/10.1080/02619760600795072)

Sinclair, M. (2012). *What is reconciliation?* [vidéo]. Truth and Reconciliation Commission of Canada. <http://vimeo.com/25389165>

Scott, D. & Gani, R. (2018). Examining social studies teachers' resistances towards teaching Aboriginal perspectives: the case of Alberta. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 12(4), 167-181. DOI: [10.1080/15595692.2018.1497969](https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1497969)

White, C. J., Bedonie, C., de Groat, J., Lockard, L., & Honani, S. (2007). A Bridge for Our Children: Tribal/University Partnerships to Prepare Indigenous Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 34(4), 71–86. <http://www.istor.org/stable/23479112>

Zieminski, J. (2020). Teachers supporting FNMI students in Alberta. *International Webinar*. Alberta Education

# Annexe 1 – Formulaire

## Formulaire de consentement du conseil scolaire.



Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta

8406- 91 Street

Edmonton, Alberta, T6C 4G9

Bureau 1-92 Mc Mahon

[lemaire@ualberta.ca](mailto:lemaire@ualberta.ca)

Le 25 août 2021

Objet : lettre d'information et de consentement au sujet du projet de recherche intitulé :

**Recrutement et rétention des enseignants et aides-élèves autochtones pour les écoles francophones minoritaires et programmes d'immersion française**

Mr Lessard,

En réponse notamment aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR, 2015), les institutions scolaires, à travers le Canada, affirment de plus en plus fortement l'importance d'intégrer les savoirs traditionnels et perspectives autochtones dans les classes, et ce afin de favoriser une meilleure intercompréhension entre les peuples et d'attester de pratiques éducatives plus inclusives.

Cette nouvelle orientation, soutenue en Alberta depuis septembre 2019 par la mise en œuvre de nouveaux standards de qualité de l'enseignement et du leadership scolaires (Alberta Education, 2019a et b) concerne aussi bien les écoles francophones minoritaires et les programmes d'immersion française que les écoles et programmes anglophones. Alors que les enseignants de la province,



majoritairement non autochtones, tendent à exprimer leurs réticences ou leur manque de formation face à cette nouvelle exigence (Scott et Gani, 2018 ; Zieminski, 2020), augmenter la présence d'enseignants autochtones dans les écoles semble essentiel, au-delà de la nécessité de mieux former les enseignants non autochtones. La présence des enseignants et aides-élèves autochtones œuvrant dans les écoles francophones, dans les programmes d'immersion française et dans les cours de français langue des écoles anglophones majoritaires est, quant à elle, quasi invisible et, dans tous les cas, peu documentée. La province compte pourtant des écoles proches des réserves et établissements autochtones, ainsi des écoles situées dans les quartiers à forte concentration autochtone qui offrent des programmes d'immersion française, des cours de français ou encore qui sont francophones. Notre recherche vise à interroger cette invisibilité et/ou absence des éducateurs autochtones enseignants en/le français. Il s'agit en particulier de mieux comprendre le vécu des enseignants et aides-élèves autochtones qui ont choisi d'enseigner dans les écoles francophones et programmes d'immersion, et celui des enseignants autochtones qui enseignent le français ou qui ont les qualifications pour le faire mais qui ont choisi de rejoindre le système scolaire anglophone. L'étude doit mener à des recommandations en termes de recrutement et rétention des enseignants autochtones pour le milieu éducatif francophone.

Pour mener cette étude, je souhaiterais :

- avoir l'autorisation de mener des entretiens individuels avec des enseignants et aides-élèves autochtones compétents pour l'enseignement en français et travaillant dans votre conseil scolaire/vos écoles. Ces entretiens avec les participants dureront environ une heure et auront lieu dans un endroit choisi à leur convenance. Les participants auront la possibilité de se retirer du projet de recherche jusqu'à une semaine après avoir réalisé leur entretien, en contactant la chercheuse par courriel ou par téléphone. Ils recevront une carte-cadeau (Staples, Indigo, Mother Earth) d'une valeur de 50\$ qui leur sera acquise, même s'ils se retirent du projet.

Nous vous demanderons éventuellement de bien vouloir faire circuler un email dans vos écoles afin de nous appuyer dans le recrutement d'éventuels participants à l'étude.

## Bénéfices de la recherche

La recherche vise à permettre une plus grande présence des éducateurs autochtones dans les écoles francophones et programmes d'immersion française, dans une optique de réconciliation.

## Usages et diffusion de la recherche

Les données collectées et analysées seront utilisées à des fins d'enseignement, dans le cadre de cours universitaires (formation initiale) ou de formation continue, à la fois pour les enseignants et pour les leaders scolaires. Les pistes de réflexion et recommandations issues de la recherche seront circulées auprès des directions d'écoles et conseils scolaires concernés. La recherche pourra également donner lieu à du matériel de dissémination grand-public (ex : balado, capsule vidéo), ainsi qu'à des publications et conférences scientifiques. Dans l'éventualité de la création de balado ou capsules vidéos (avec l'autorisation des participants), il est à noter que ces produits seront stockés sur le Google Doc de la chercheuse, de manière à permettre le visionnement public ou l'écoute publique par les personnes intéressées, sans permettre pour autant le téléchargement. Le lien vers ces produits médiatiques sera partagé largement sur internet, et notamment sur la page internet de la chercheuse.

Un rapport de recherche sera enfin soumis à l'organisme subventionnaire (Association des collèges et des universités de la francophonie canadienne).

## Évaluation des risques (notamment en lien avec la situation de pandémie Covid-19)

Les principaux risques associés à la recherche sont liés à la présente situation pandémique. Plusieurs options seront explorées avec le conseil scolaire, les directions d'école et les enseignants, selon l'état de la pandémie au semestre d'automne :

- participation à la recherche *à distance* : dans ce cas, toutes les interactions se feront à distance (par exemple via Google HangOut, Google Drive, etc.).
- Participation à la recherche *en face à face* : dans ce cas, je m'engage à respecter tous les protocoles sanitaires mis en place par et par l'université, par exemple :
  - Évaluation des risques sanitaires avant chaque visite à l'école (screening)
  - Distanciation sociale autant que possible dans la classe

- Pas de contact avec les classes non impliquées dans la recherche
- Port du masque (IPP pour la chercheure)
- Port de gants en plastique
- Désinfection des mains au gel hydro alcoolique (à chaque entrée et sortie de la classe)
- Désinfection de tout matériel apporté dans la classe

Je m’engage à notifier immédiatement le conseil scolaire, les directions d’école et les enseignants en cas de test positif à la Covid-19.

**Des questions ?** Si vous avez des questions quant à cette étude, vous pouvez me contacter au (780) 885 9877 ou par courriel (lemaire@ualberta.ca).

### **L’éthique de la recherche**

Le plan de cette étude a été évalué pour son adhérence au protocole d’éthique par la Research Ethics Board de l’université d’Alberta. Pour toutes les questions concernant les droits des participants et l’éthique dans les recherches, veuillez s’il vous plaît contacter le bureau de la Research Ethics Board au (780) 492-2615. Ce bureau n’a aucune affiliation avec les chercheurs.

Merci de votre attention et au plaisir de collaborer avec vous !

Eva Lemaire, professeure agrégée en éducation, Faculté Saint-Jean & professeur adjoint à la Faculty of Education (Department of Policies Study), chercheure affiliée au Center for Global Citizenship Education of Research, University of Alberta.

---

### **Formulaire de consentement :**

Suite à la lecture des informations ci-dessus, je soussigné(e) \_\_\_\_\_, en ma qualité de (titre/fonction) \_\_\_\_\_, autorise que la recherche soit proposée aux enseignants et aides-élèves travaillant au sein du conseil scolaire (nom) \_\_\_\_\_.

Date

Signature

## Formulaire de consentement pour les participants (versions française et anglaise).



Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta

8406- 91 Street

Edmonton, Alberta, T6C 4G9

Bureau 1-92 Mc Mahon

[lemaire@ualberta.ca](mailto:lemaire@ualberta.ca)

Le (date)

À l'intention des enseignants et aides-élèves autochtones des écoles francophones et programmes d'immersion française,

Objet : lettre d'information et de consentement au sujet du projet de recherche intitulé :

**Recrutement et rétention des enseignants et aides-élèves autochtones pour les écoles francophones minoritaires et programmes d'immersion française**

Mr (nom) ou Mme (nom)

En réponse notamment aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR, 2015), les institutions scolaires, à travers le Canada, affirment de plus en plus fortement l'importance d'intégrer les savoirs traditionnels et perspectives autochtones dans les classes, et ce afin de favoriser une meilleure intercompréhension entre les peuples et d'attester de pratiques éducatives plus inclusives.

Cette nouvelle orientation, soutenue en Alberta depuis septembre 2019 par la mise en œuvre de nouveaux standards de qualité de l'enseignement et du leadership scolaire (Alberta Education,

2019a et b) concerne aussi bien les écoles francophones minoritaires et les programmes d’immersion française que les écoles et programmes anglophones. Alors que les enseignants de la province, majoritairement non autochtones, tendent à exprimer leurs réticences ou leur manque de formation face à cette nouvelle exigence (Scott et Gani, 2018 ; Zieminski, 2020), augmenter la présence d’enseignants autochtones dans les écoles semble essentiel, au-delà de la nécessité de mieux former les enseignants non autochtones. La présence des enseignants autochtones œuvrant dans les écoles francophones, dans les programmes d’immersion française et dans les cours de français langue des écoles anglophones majoritaires est, quant à elle, quasi invisible et, dans tous les cas, peu documentée. La province compte pourtant des écoles proches des réserves et établissements autochtones, ainsi des écoles situées dans les quartiers à forte concentration autochtone qui offrent des programmes d’immersion française, des cours de français ou encore qui sont francophones. Notre recherche vise à interroger cette invisibilité et/ou absence d’enseignants autochtones enseignants en/le français (ainsi que celle des aides-élèves). Il s’agit en particulier de mieux comprendre le vécu des enseignants et aides-élèves autochtones qui ont choisi de travailler dans les écoles francophones et programmes d’immersion, et celui des enseignants autochtones qui enseignent le français ou qui ont les qualifications pour le faire mais qui ont choisi de rejoindre le système scolaire anglophone. L’étude doit mener à des recommandations en termes de recrutement et rétention des enseignants et aide-élèves autochtones pour le milieu éducatif francophone.

Pour mener cette étude, je souhaiterais vous solliciter pour **un entretien individuel d’environ une heure**, dans le lieu de votre choix.

- Vous pouvez choisir de participer à cette recherche de manière totalement anonyme. Dans ce cas, votre identité sera protégée en tout temps. L’enregistrement audio de l’entretien, si vous êtes d’accord, ne servira qu’à aider avec la prise de notes.
- Vous aurez toutefois la possibilité d’accepter un enregistrement audio ou vidéo de l’entretien afin de partager une partie de votre témoignage dans du matériel de diffusion grand public (type podcast ou clip vidéo), dans un but de sensibilisation aux réalités vécues. Dans ce cas de figure, vous aurez l’occasion de donner votre accord sur le montage final du produit audio/vidéo avant diffusion. Si vous choisissez de participer à ce volet optionnel de la recherche, votre anonymat ne sera plus protégé.

Notez que :

- La recherche prévoit l'obtention des consentements des conseils scolaires, des directions, et des enseignants concernés.
- Votre participation doit être strictement volontaire pour se prêter à cette étude. Aucune pression induite ne doit vous être mise.
- L'anonymat et le principe de confidentialité permettent de garantir que votre participation (ou non-participation) à la recherche n'aura aucun impact possible sur votre carrière professionnelle.
- Votre anonymat sera protégé, sauf si vous choisissez de participer au volet optionnel de la recherche incluant la création d'un balado ou d'une capsule vidéo.
- Si vous choisissez (de manière optionnelle) de participer à la création d'un balado ou d'une capsule vidéo, sachez que ces produits seront protégés par une licence de type Creative Commons CC BY-NC-ND. Ces produits seront stockés sur le Google Doc de la chercheuse, de manière à permettre le visionnement public ou l'écoute publique par les personnes intéressées, sans permettre pour autant le téléchargement. Les liens vers ces produits médiatiques seront partagés largement sur internet, et notamment sur la page internet de la chercheuse.
- Les participants à la recherche peuvent se retirer du projet de recherche ou retirer une partie de leurs données jusqu'à une semaine après l'entretien ou jusqu'à 48h après avoir donné son accord sur le montage final du podcast/clip vidéo (si vous avez choisi d'y participer). Il suffit de préciser votre demande par courriel à Eva Lemaire par courriel ([lemaire@ualberta.ca](mailto:lemaire@ualberta.ca)) ou par téléphone (780 885 9877).
- Les données brutes seront conservées pour une durée minimale de 5 ans et ne seront accessibles qu'à l'équipe de recherche (chercheur et assistants de recherche).
- Vous aurez accès à toutes les données vous concernant : enregistrement de l'entretien, transcription de l'entretien, podcast/clip vidéo.

- Une carte cadeau d'une valeur de 50\$ (Staples, Indigo ou Mother Earth) vous sera remise pour vous remercier de votre participation. Cette carte cadeau vous restera acquise même si vous choisissez de vous retirer du projet de recherche.
- Il vous sera éventuellement demandé de bien vouloir faire circuler un email à vos contacts professionnels afin de nous appuyer dans le recrutement de participants à l'étude.

### **Bénéfices de la recherche**

La recherche vise à permettre une plus grande présence des éducateurs autochtones dans les écoles francophones et programmes d'immersion française, dans une optique de réconciliation.

### **Usages et diffusion de la recherche**

Les données collectées et analysées seront utilisées à des fins d'enseignement, dans le cadre de cours universitaires (formation initiale) ou de formation continue, à la fois pour les enseignants et pour les leaders scolaires. Les pistes de réflexion et recommandations issues de la recherche seront circulées auprès des directions d'écoles et conseils scolaires concernés. La recherche pourra également donner lieu à du matériel de dissémination grand-public (ex : balado, capsule vidéo), ainsi qu'à des publications et conférences scientifiques. Un rapport de recherche sera soumis à l'organisme subventionnaire (Association des collèges et des universités de la francophonie canadienne).

### **Évaluation des risques (notamment en lien avec la situation de pandémie Covid-19)**

Les principaux risques associés à la recherche sont liés à la présente situation pandémique. Plusieurs options seront explorées avec le conseil scolaire, les directions d'école et les enseignants, selon l'état de la pandémie au semestre d'automne :

- participation à la recherche *à distance* : dans ce cas, toutes les interactions se feront à distance (par exemple via Google HangOut, Google Drive, etc.).
- Participation à la recherche *en face à face* : dans ce cas, je m'engage à respecter tous les protocoles sanitaires mis en place par et par l'université, par exemple :
  - o Évaluation des risques sanitaires avant chaque visite à l'école (screening)

- Distanciation sociale autant que possible dans la classe
- Pas de contact avec les classes non impliquées dans la recherche
- Port du masque (IPP pour la chercheure)
- Port de gants en plastique
- Désinfection des mains au gel hydro alcoolique (à chaque entrée et sortie de la classe)
- Désinfection de tout matériel apporté dans la classe

Je m’engage à notifier immédiatement le conseil scolaire, les directions d’école et les enseignants en cas de test positif à la Covid-19.

**Des questions ?** Si vous avez des questions quant à cette étude, vous pouvez me contacter au (780) 885 9877 ou par courriel (lemaire@ualberta.ca).

### **L’éthique de la recherche**

Le plan de cette étude a été évalué pour son adhérence au protocole d’éthique par la Research Ethics Board de l’université d’Alberta. Pour toutes les questions concernant les droits des participants et l’éthique dans les recherches, veuillez s’il vous plaît contacter le bureau de la Research Ethics Board au (780) 492-2615. Ce bureau n’a aucune affiliation avec les chercheurs.

Merci de votre attention et au plaisir de collaborer avec vous !

Eva Lemaire, professeure agrégée en éducation, Faculté Saint-Jean & professeur adjoint à la Faculty of Education (Department of Policies Study), University of Alberta.

---

### **Formulaire de consentement :**

Suite à la lecture des informations ci-dessus, je soussigné(e) \_\_\_\_\_  
consens à participer à la recherche soit proposée :

- je suis âgé(e) de plus de 18 ans
- je m’identifie comme Autochtone



j'exerce dans une école francophone ou en immersion française (nom de l'école: \_\_\_\_\_)

j'ai compris le projet de recherche et le chercheur a répondu à mes questions éventuelles

ma participation au projet de recherche est strictement volontaire

je comprends que mon anonymat sera protégé, sauf si je choisis de participer au projet option de podcast/clip vidéo. Si je choisis de participer au podcast/clip vidéo, je comprends que ma voix et mon image seront diffusés publiquement (diffusion internet et/ou médiatique)

je souhaite ne participer qu'à l'entretien **OU**  je souhaite faire l'entretien et participer au projet balado/clip vidéo

je souhaite être contacté(e) au sujet des résultats de cette recherche (par email) :

\_\_\_\_\_

Date :

Nom et signature :

Date et signature de la chercheure :



Faculté Saint-Jean, University of Alberta

8406 - 91 Street

Edmonton, Alberta T6C 4G9

Local 1-92, Pavillon McMahon

[lemaire@ualberta.ca](mailto:lemaire@ualberta.ca)

(Date)

To: Indigenous teachers and educational assistants in Francophone schools and French immersion programs

Mr. (surname) or Mrs. (surname):

Re: Information letter and consent form for research project entitled:

**Recruitment and retention of Indigenous teachers and educational assistants for Francophone minority schools and French immersion programs**

In response particularly to the Calls for Action by the Truth and Reconciliation Commission (TRC, 2015), schools across Canada are increasingly affirming the importance of integrating Indigenous traditional knowledge and perspectives into the curriculum to foster better understanding between peoples and more inclusive education practices.

This new orientation, supported in Alberta since September 2019 by the implementation of new teaching and leadership quality standards (Alberta Education, 2019a and b) concerns Francophone minority schools and French immersion programs as well as Anglophone schools and programs. While Alberta teachers, mostly non-Indigenous, tend to express their reticence or lack of training in the face of this new requirement (Scott and Gani, 2018; Zieminski, 2020), increasing the presence of Indigenous teachers in schools seems essential, beyond the necessity of providing better

training for non-Indigenous teachers. The presence of Indigenous teachers and educational assistants in Francophone schools, French immersion programs and French language courses in Anglophone majority schools is almost invisible and, in all cases, not well-documented. Yet Alberta has schools near Indigenous reserves and institutions, as well as schools in neighbourhoods with large concentrations of Indigenous people offering French immersion programs, French language courses or that are Francophone. The aim of our research is to question this invisibility and/or absence of Indigenous teachers of French. In particular, we will like to better understand the experience of Indigenous teachers and educational assistants who have chosen to teach in Francophone schools and French immersion programs, and Indigenous educators who teach French or have the qualifications to do so but have chosen to teach in the Anglophone school system. The study would lead to recommendations in terms of recruitment and retention of Indigenous teachers for the Francophone school setting.

To conduct this study, I would like to request **an online individual interview with you (on your own time, lasting about an hour)**. You can choose to participate anonymously, in which case your identity will be protected at all times. If you agree to an audio recording of the interview, it will be used only to assist with note-taking.

Note that:

- The research provides for obtaining the consent of the school boards, principals and teachers concerned.
- Your participation must be strictly voluntary for this study. No undue pressure should be put on you.
- Anonymity and the principle of confidentiality guarantee that your participation (or non-participation) in the research will have no possible impact on your professional career.
- Your anonymity will be protected unless you choose to disclose your identity.
- Research participants may withdraw from the project or withdraw part of their data up to one week following the interview. You have only to contact Eva Lemaire by email at: [lemaire@ualberta.ca](mailto:lemaire@ualberta.ca) or by telephone at 780 885-9877.

- Raw data will be kept for a minimum of five years and will be accessible only by the research team (researcher and research assistants).
- You will have access to all data concerning you, including the interview recording and transcription.
- You will eventually be asked to circulate an email to your professional contacts to help us recruit participants for the study.

### **Benefits of the research**

The aim of the research is to increase the presence of Indigenous educators in Francophone schools and French immersion programs with a view to reconciliation.

### **Uses and dissemination of research**

The data collected and analysed will be used for teaching purposes in university training or professional development courses for teachers and school leaders. Lines of thought and recommendations from the research will be circulated to the school boards and principals concerned. The research could also give rise to scientific publications and conference material. A research report will be submitted to the granting agency (Association des collèges et des universités de la francophonie Canadienne/Association of Colleges and Universities of the Canadian Francophonie).

### **Risk assessment (particularly in relation to COVID-19)**

The main research-associated risks are related to the current pandemic situation. To minimize risks, your participation to the project will be done remotely. The interview will be conducted through Zoom.

**Any questions?** Should you have any questions about this study, you can contact me by telephone at: 780 885- 9877 or by email at: lemaire@ualberta.ca.

### **Research ethics**

The research plan was assessed for its compliance with the ethics protocol by the University of Alberta Research Ethics Board. For any questions concerning participant rights and research ethics,

please contact the Research Ethics Board office at (780) 492-2615. This office has no affiliation with the researchers.

Thank you for your attention. We look forward to working with you!

Eva Lemaire, Associate Professor of Education at Faculté Saint-Jean and Adjunct Professor at the Faculty of Education, Department of Educational Policy Studies (University of Alberta).

---

### **Consent form**

After reading the preceding information I, the undersigned, \_\_\_\_\_, consent to participate in the proposed research.

- I am over 18 years of age
- I self-identify as Indigenous
- I practise in a Francophone school or French immersion program (name of school: \_\_\_\_\_ )
- I have understood the research project and the researcher eventually answered my questions
- My participation in the research project is strictly voluntary
- I understand that my anonymity will be protected, unless I choose to disclose my identity.
- I wish to participate in the interview
- I wish to be contacted regarding the results of this research (by email) at:

Date:

Name and signature:

Date and signature of researcher:

# L'AVENIR DU FRANÇAIS EN ÉDUCATION

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



**ACUFC**

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS  
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE



Financé par le  
gouvernement  
du Canada

**Canada** 